

Elísio Estanque

João Arriscado Nunes

Centro de Estudos Sociais
Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra

A universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: O caso da Universidade de Coimbra *

1. Introdução

Qualquer reflexão sobre o sistema de ensino universitário terá, como se sabe, de o posicionar no contexto social mais vasto onde ele se insere. Para além da sua “autonomia relativa”, a Universidade sempre espelhou os problemas da sociedade. Ao mesmo tempo, enquanto espaço privilegiado de produção de conhecimento, consegue em muitos casos diagnosticar antecipadamente novas tendências e desafios que se colocam à humanidade.

A fortíssima expansão que o sistema universitário português vem sofrendo nas últimas décadas (sobretudo desde os anos setenta)¹ é, sem dúvida, reflexo de que a Universidade se democratizou, tornando-se acessível à entrada de estudantes filhos das classes trabalhadores, mas ao mesmo tempo exprime também as novas contradições com que se debate o sistema de ensino superior na actualidade. Desde logo, tornaram-se maiores as pressões do mercado e as exigências de produção de um conhecimento aplicado e economicamente útil. Paralelamente, tornaram-se, a nosso ver, mais prementes os problemas que se prendem com a responsabilidade social e cultural da Universidade na produção de massa crítica capaz contribuir mais eficazmente para a modernização da sociedade.

* O presente texto resulta do projecto de investigação, coordenado pelos autores, “Universidade de Coimbra – desafios para o século XXI”, financiado pela Reitoria da Universidade de Coimbra e sediado no Centro de Estudos Sociais, que se encontra em fase de conclusão. Os autores agradecem a colaboração de Teresa Maneca Lima, assistente de investigação do Centro de Estudos Sociais, que preparou a organização dos dados aqui analisados.

¹ Com a criação de dezenas de novos institutos e Universidades, públicos e privados (incluindo o Politécnico, serão hoje cerca de 300 estabelecimentos), aumentou drasticamente o número de estudantes matriculados no ensino superior universitário. De cerca de 50.000 que existiam no início dos anos setenta (52.883 em 1975/76, cf. A. Barreto, 1996: 93) o número de estudantes do ensino superior aumentou para 340.000 (segundo os dados de 2001). O número de licenciaturas (só nas universidades públicas) é actualmente de 470. Para além disso, a presença feminina no ensino superior suplantou largamente a masculina, com mais de 60% de mulheres nas universidades portuguesas.

Quais os novos desafios e problemas que estas alterações colocam ao conhecimento científico produzido nas instituições de ensino superior? De que modo se está a repercutir o enquadramento desse conhecimento nos programas de ensino e quais as condições da sua disseminação na sociedade? Por outro lado, como é que as novas gerações de estudantes universitários se relacionam com os saberes científicos que lhes são transmitidos? Quais as suas expectativas em relação à aplicação prática desses saberes? Que orientações predominam hoje entre os estudantes acerca da preparação para o exercício de uma dada profissão? Qual a sua sensibilidade perante as componentes “teórico-científica” e “prático-profissionalizante” das aprendizagens que adquirem na universidade? Estas são apenas algumas das interrogações a que procuraremos responder ao longo deste texto. Começemos por referir-nos ao primeiro conjunto de questões, discutindo, necessariamente de forma abreviada, o problema da produção de conhecimento científico e das suas implicações sociais e políticas.

1.1. Conhecimento científico e sociedade

Tornou-se quase trivial, na literatura sociológica, a caracterização das sociedades contemporâneas do hemisfério Norte (os chamados “países desenvolvidos”) como organizadas em torno do conhecimento resultante da investigação científica e do desenvolvimento tecnológico. Expressões como “sociedade de conhecimento” ou “sociedade de risco” trazem para o centro da reflexão sociológica o tema do conhecimento, dos seus impactes e consequências. Para alguns autores, a vida social pode mesmo ser considerada como uma espécie de extensão, sem fronteiras definidas, da experimentação. Uma experimentação socio-técnica colectiva que decorre das intervenções que os recursos da ciência e da tecnologia tornam possíveis. Como acontece com toda a experimentação, também aqui se depara com incertezas e com efeitos não-desejados das intervenções humanas e sociais no mundo, que obrigam a problematizar o optimismo cientista e tecnocrático das primeiras décadas posteriores à Segunda Grande Guerra.

A estreita vinculação das transformações sociais às transformações nos modos de produção do conhecimento encontram expressão em designações como as de *sociedade de modo 2* ou *conhecimento de modo 2* (Gibbons *et al.*, 1994; Nowotny *et al.*, 2001). A primeira caracterizar-se-ia por uma complexidade crescente, pela transgressão das fronteiras entre domínios da vida social como o económico, o cultural ou o político e pela sua desdiferenciação, e pela produção de incertezas como qualidade “inerente” a esse tipo de sociedade. O conhecimento de modo 2, por sua vez, tenderia a substituir as demarcações entre

formas de conhecimento, entre a investigação científica e o desenvolvimento tecnológico e a autonomia da investigação científica, pela produção de conhecimentos heterogêneos no quadro de sistemas abertos, associando uma diversidade de actores e de instituições ou organizações, sensível à procura e à responsabilidade social, capaz de desenvolver *aplicações*, mas também de responder às *implicações* da sua acção. As versões mais críticas desta reflexão sobre as transformações paralelas da sociedade e do conhecimento apontam para a centralidade da incerteza e das suas implicações para a produção do conhecimento e para a responsabilização social dos produtores de conhecimento. As diferentes variantes da tese da “sociedade de risco”, teorizada em meados dos anos 80 por Ulrich Beck (Beck, 1992; Adam *et al.*, 2000), chamam justamente a atenção para o modo como as novas formas de produção do conhecimento constroem e reconstroem a distinção natureza-sociedade. Aí se sublinham aspectos como a relação entre factos e valores, entre conhecimento e desconhecimento, a identificação dos impactes temporais e espaciais da inovação de base científica e tecnológica – como, por exemplo, e para mencionar apenas os casos mais óbvios, os efeitos translocais e intergeracionais das alterações climáticas decorrentes da produção de gases associados ao efeito de estufa, ou as consequências da tecnologia nuclear. Os “riscos manufacturados”, próprios das sociedades de conhecimento conduzem, assim, à proliferação de incertezas característica dessas sociedades e a uma atitude cada vez mais crítica em relação à capacidade das instituições existentes responderem a essa proliferação.

As duas principais respostas a esta situação têm assumido a forma, por um lado, da emergência do que Beck designou por “subpolítico” – a mobilização, organização e intervenção dos cidadãos ou de grupos específicos ligados a causas ou a problemas específicos, fora das instituições tradicionais – e, por outro, da reflexividade social e institucional – a capacidade de alterar as formas de acção e de intervenção em função de uma aprendizagem baseada na avaliação das consequências verificadas ou previsíveis de acções anteriores. Uma e outra dessas respostas apoiam-se na produção e mobilização de formas de conhecimento, de competência e de experiência que, cada vez mais, se aproximam do que acima foi designado por *conhecimento de modo 2*. Perante esta reconfiguração de saberes e de competências, que papel poderão ter as universidades?

Nas sociedades modernas, as universidades têm desempenhado um papel central enquanto instituições de produção de conhecimentos, de intervenção sobre o mundo na base desses conhecimentos, e de formação dos produtores e utilizadores de conhecimentos. Esta “tripla missão” da instituição universitária gerou, por sua vez, uma pluralidade de

configurações de relações da universidade com a sociedade. No novo contexto que acima foi delineado, exige-se às universidades que sejam organizações adaptáveis, capazes de definir novos domínios transversais e transdisciplinares de conhecimento e de competências e novas formas de responsabilidade social.

Até que ponto corresponderão as universidades, de facto, a estas exigências? Podemos identificar, aqui, três tipos principais de obstáculos à redefinição das missões da Universidade enquanto instituição.

O primeiro tem a ver com o contraste entre a organização disciplinar e circunscrita das unidades orgânicas “tradicionais” (como as faculdades e os seus departamentos) e das formações de licenciatura, por um lado, e as experiências de transversalidade em unidades de investigação e nas formações de pós-graduação.

O segundo decorre das dificuldades que as universidades têm encontrado em participarem na co-construção ou co-evolução do próprio mercado de emprego para diplomados do ensino superior, pela sua relutância em redefinir a oferta em termos transversais, mais adequados às novas condições. A subordinação a uma noção de mercado que tende a reproduzir as mesmas formações, supostamente por exigência dos “clientes” (as empresas, o sector público) que procuram licenciados para contratar potencia essas dificuldades, acentuando uma tendência reactiva a dinâmicas conservadoras.

Finalmente, o terceiro tipo de obstáculos liga-se à dificuldade em pensar as formações de nível superior e as relações da Universidade com a sociedade para além das relações com o sector privado ou com as exigências das instituições do Estado. O envolvimento em iniciativas e organizações da sociedade civil no quadro do chamado Terceiro Sector, não-lucrativo e solidário, constitui um espaço promissor de intervenção das universidades, tanto no domínio da formação como no de actividades de extensão e de investigação que tem, até hoje, sido pouco explorados.

Perante este quadro, é importante interrogarmo-nos sobre as expectativas dos estudantes que procuram ou frequentam as universidades, no que toca tanto às formações que lhes são oferecidas como às perspectivas de emprego. Estarão essas expectativas a acompanhar as transformações na sociedade e na produção do conhecimento? Que percepção existe das necessidades e oportunidades emergentes dessas transformações? Ou haverá, pelo contrário, uma propensão à procura de formações correspondentes a um mundo que está a desaparecer?

1.2. Sistema de emprego, profissionalização e representações estudantis

A recomposição que atravessou os processos produtivos ao longo das últimas décadas, intimamente associada a fenómenos como o fim dos *regimes fordistas* de regulação e a crise que atravessa os Estados-Providência europeus, no quadro de total abertura das fronteiras e de crescente globalização das economias, estão a ter, como se sabe, um impacto profundo sobre o mundo social. Por outro lado, a estes aspectos aliam-se os efeitos induzidos pelas novas tecnologias e pela rápida desestruturação das relações sociais – especialmente em sociedades de desenvolvimento tardio, como a portuguesa, que estão a sofrer processos de profunda transformação social –, o que se traduz num acentuar da instabilidade e na emergência de novos contrastes e novas formas de desigualdade. Ao mesmo tempo que surgem novas oportunidades de bem-estar e de *empowerment*, aumenta a heterogeneidade e a *desestandardização* das formas de trabalho e dos sistemas de emprego (Beck, 1992 e 2000; Castells, 2000; Ruysseveldt e Visser, 1996).

Sendo a pressão do mercado muito mais forte actualmente, colocam-se por isso mais dificuldades às instituições na definição de modalidades pedagógicas e conteúdos de ensino. Estas alterações colocam acrescidas dificuldades de colocação profissional dos licenciados, introduzindo novos desafios aos sistemas de ensino e novas perplexidades nas expectativas das jovens gerações de estudantes, como adiante veremos, através da análise aos resultados do inquérito aos estudantes da Universidade de Coimbra.

A partir de vários depoimentos recolhidos junto de representantes dos órgãos de gestão das faculdades – que também entrevistámos no âmbito deste estudo – pudemos, desde logo, constatar que as principais preocupações apontam justamente para problemas desse tipo, como por exemplo, as exigências de maior articulação entre os programas curriculares e o mercado de emprego, a necessidade de maior atenção à vertente prática e o esforço que as instituições tentam levar a cabo para reformular os conteúdos de ensino e os métodos de avaliação. O critério do número e a necessidade de “eficácia” ameaçam fazer baixar os níveis de exigência nos regimes de avaliação, visto que as escolas estão, em larga medida, dependentes da relação entre *inputs* e *outputs* para fins de financiamento público.

O crescimento do número de estudantes no ensino superior, aliado ao conjunto de pressões institucionais e sociais acima referidas, está a introduzir profundas alterações no universo das práticas, representações e expectativas dos estudantes universitários. Outros estudos semelhantes têm dado conta dessa evolução. Por um lado, o forte dinamismo que se tem verificado na sociedade portuguesa na recomposição das profissões parece, criar novas

disfunções entre as práticas profissionais e as lógicas institucionais e organizacionais vigentes (Carapinheiro e Rodrigues, 1998). Por outro lado, as reservas que os estudantes de licenciatura colocam quanto à sua participação futura numa profissão que contribua para a modernização da sociedade, reflectem uma atitude marcada pelo cepticismo. Se, quanto às expectativas mais gerais, os estudantes evidenciam um certo optimismo, já que esperam viver a sua vida adulta numa sociedade mais livre e moderna, que lhes poderá proporcionar maior autonomia pessoal, no que se refere especificamente a uma mudança do campo profissional que lhes seja favorável, à excepção da área de economia e gestão, em todas as restantes áreas de formação, verifica-se um claro pessimismo (Almeida, *et al.*, 2000: 265-267). Tendo em conta que a Universidade deixou de ser um privilégio exclusivo das elites dirigentes, compreende-se a dificuldade em adaptar conteúdos e instrumentos pedagógicos a um público muito mais heterogéneo. Num contexto marcado por profundas transformações no plano sócio-económico e profissional é igualmente compreensível que a chegada à Universidade de filhos da classe trabalhadora em muito maior número se repercuta num aumento das expectativas estudantis quanto às possibilidades que o diploma lhes pode abrir no acesso a uma profissão compatível.

Entre as várias dimensões contempladas no estudo que estamos a concluir sobre a Universidade de Coimbra (UC)², iremos privilegiar no presente texto, a informação relativa às atitudes e opiniões dos estudantes, recolhidas através de um inquérito aplicado à população estudantil, representativo das diferentes faculdades. Começamos por fazer uma breve referência às origens sociais e geográficas da população estudantil de Coimbra, a fim de mostrar como, ao mesmo tempo que se assistiu a uma diversificação das origens de classe dos estudantes, se verificou uma clara tendência à localização territorial na região Centro. A partir daí, procuraremos analisar as motivações, opiniões e orientações dos estudantes, com base num variado leque de indicadores, utilizando para isso uma tipologia de áreas de formação onde diversas licenciaturas foram agregadas.

² O estudo na sua globalidade procura analisar as seguintes dimensões: 1) a organização e dinamização nos diferentes áreas de organização do saber; 2) a dimensão pedagógica e as condições de aprendizagem; 3) as relações com o exterior; 4) os órgãos da governação interna; e 5) levantamento sociográfico da população estudantil.

2. Origens sociais e geográficas da população estudantil da Universidade de Coimbra

2.1. Origens de classe

Importa começar por recordar que a tipologia de classes aqui considerada foi construída com base no modelo de Erik Olin Wright (1985), na qual os critérios da propriedade dos meios de produção, das qualificações e recursos educacionais, e da autoridade se encontram combinados. Convirá por isso ter-se presente que as categorias aqui designadas não são exactamente coincidentes com as designações oficiais³.

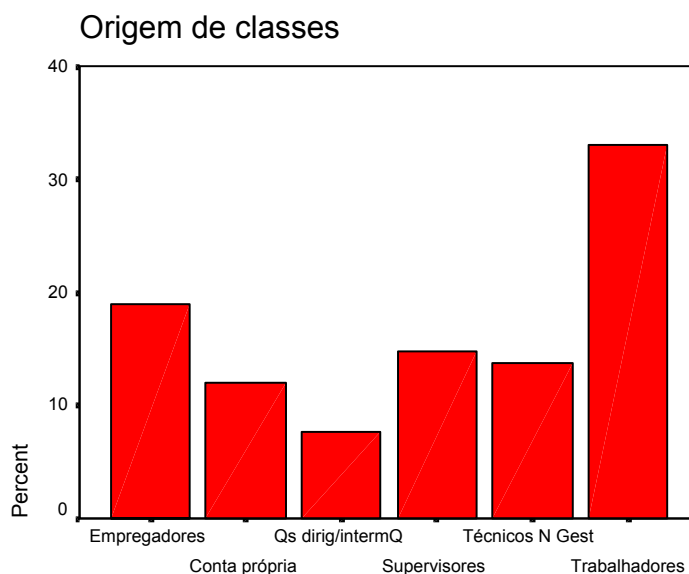
Como se pode observar no Gráfico 1, a percentagem de estudantes oriundos da classe trabalhadora tornou-se muito significativa, sendo esta classe a que tem maior peso nas origens da população estudantil da Universidade de Coimbra, com cerca de 35%, seguindo-se a classe dos empregadores, com cerca de 20% do total de estudantes e a classe dos supervisores, com 15%. Por outro lado, verificou-se que apenas 7,6% dos estudantes são oriundos dos quadros dirigentes/intermédios qualificados. Este último dado parece dar expressão a uma realidade sócio-profissional existente em Portugal onde, entre outras coisas, é notória a reduzida expressão dessas categorias no nosso tecido produtivo. Para comentar estes resultados tomamos como referência a configuração nacional da estrutura de classes obtida a partir de um inquérito aplicado em 1997 (Estanque, 2001), em que se utilizou a mesma tipologia.

Daí resulta que as origens de classe dos estudantes inquiridos para este estudo revelam várias aproximações e descoincidências relativamente à amostra nacional. Podemos sintetizá-las nos seguintes termos: os estudantes filhos de “trabalhadores” estão ligeiramente mais representados do que o peso percentual dos seus pais, embora com uma diferença ínfima (33,1% para 31,2%); os que têm origem na categoria dos “empregadores” estão muito sobrerrepresentados, com uma diferença superior ao dobro, isto é, enquanto os estudantes com

³ Os *Empregadores* correspondem aos indivíduos com propriedade dos meios de produção e que empregam força de trabalho assalariada (e que têm pelo menos um empregado); a categoria dos *Trabalhadores por Conta Própria* refere-se aos indivíduos que detêm os meios de produção, sem nenhum empregado assalariado; os *Quadros Dirigentes e Intermédios* são as categorias socioprofissionais superiores e intermédias reunidas com as restantes posições que ocupam posições de chefia e com níveis de instrução superior; os *Supervisores* correspondem aos empregados das categorias técnicas intermédias, com posições de chefia/ supervisão, mas com níveis de instrução média, secundária ou primária; os *Técnicos Não-Gestores* são uma categoria que reúne os assalariados das categorias técnicas intermédias, sem posições de chefia ou supervisão, e possuidores de uma instrução de nível secundário ou superior, com os trabalhadores manuais qualificados e semi-qualificados com pelo menos o ensino secundário completo; e finalmente a categoria de *Trabalhadores* corresponde à agregação dos trabalhadores manuais não-qualificados com os restantes empregados sem posições de chefia/supervisão e com níveis de instrução inferiores ao ensino secundário.

essa origem de classe correspondem a 18,9%, a mesma classe possui um peso nacional de apenas 9,3%.

Gráfico 1: Origens de classe dos estudantes⁴



Por seu lado, os “técnicos não-gestores” estão representados em 13,7% na população estudantil, mas no conjunto da população activa portuguesa têm um peso bem maior, com 26,7%; tendência semelhante, embora muito menos acentuada, acontece com os “trabalhadores por conta própria”, que entre os estudantes da UC correspondem a 12%, enquanto na população portuguesa têm um peso de 13,8%; no caso dos “supervisores” verifica-se uma coincidência quase total (14,7% para 14,4%); e finalmente, em relação aos estudantes filhos de “quadros dirigentes/ intermédios” há uma diferença percentual assinalável, também no sentido da sobre-representação na universidade (7,6% para 4,6%).

Do conjunto destes resultados, podemos concluir que existe uma abertura da Universidade aos filhos da classe trabalhadora, mas ao mesmo tempo persiste uma clara vantagem dos empregadores e dos quadros dirigentes, que conseguem ampliar substancialmente o seu escasso peso demográfico que possuem na sociedade para uma representação bastante superior no volume de estudantes universitários. Como se sabe, este é apenas o reflexo de uma situação social em que, não obstante a importância crescente do mérito individual, o sucesso escolar e as possibilidades dos jovens ingressarem na universidade continua a obedecer a processos sociais fortemente condicionados pela diferença

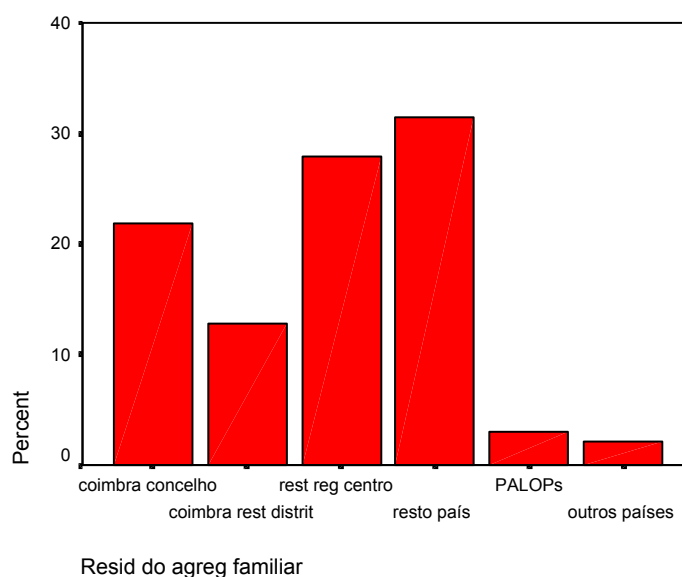
⁴ Convém lembrar que para a construção desta tipologia tivemos apenas em atenção a situação profissional do pai do inquirido.

de recursos – nomeadamente de propriedade, rendimento e capital educacional – que distingue as classes sociais. Por outro lado, o facto de os trabalhadores por conta própria constituírem uma categoria bastante próxima (em termos de condições de vida) e que se confunde com a classe trabalhadora, enquanto os supervisores, uma categoria que se refere a chefias directas com baixas credenciais e recursos económicos moderados está como seria de esperar representada à sua medida nas origens sociais da população universitária. Por fim, o facto de os “técnicos não-gestores” possuírem menos peso entre os estudantes deve-se essencialmente a que esta categoria é na sua maioria ainda jovem, e além disso, apesar dos elevados recursos técnicos e escolares que possui, não conquistou ainda uma posição confortável no mercado de emprego (cf. Estanque, 1997 e Estanque e Mendes, 1998).

2.2. Origens geográficas

Perante a proliferação de dezenas de instituições universitárias, a Universidade de Coimbra – e considerando as origens geográficas dos seus estudantes – “regionalizou-se”, o que, de resto, também aconteceu com as restantes universidades do país, incluindo Lisboa e Porto. Face ao crescimento da oferta de ensino nas mais diversas regiões e distritos seria obviamente de esperar que isso se repercutisse na tendência à *localização* das diferentes universidades (o que, como é óbvio, não impede a sua *globalização* a outros níveis). Neste contexto, a acentuada competitividade que hoje existe no ensino superior, lado a lado com a reestruturação a que se assiste da população estudantil – na sua quantidade e diversidade –, obriga, portanto, a que se estude e se repense a situação actual.

Gráfico 2: Origens geográficas dos estudantes



Passemos então a analisar a questão das origens geográficas dos estudantes da UC. Os resultados do gráfico 2 são inequívocos acerca dessa regionalização: a população universitária de Coimbra circunscreve-se cada vez mais à Região Centro do país. Um cenário que deve ser entendido no quadro do já referido alargamento geral da oferta de cursos do ensino superior nas diferentes regiões e que, por isso mesmo, não deve levar-nos a concluir que tal tendência seja determinada por uma eventual perda de qualidade das licenciaturas da UC.

Para além da “regionalização” ser uma tendência previsível, chamou-nos a atenção o forte peso percentual dos estudantes oriundos do próprio distrito de Coimbra. Cerca de 25% são provenientes só do concelho de Coimbra e mais 15% dos restantes concelhos do distrito (portanto, 40% são do distrito de Coimbra) e aproximadamente 30% dos restantes distritos da Região Centro. Ou seja, ao todo, cerca de 70% são recrutados nesta região e apenas 30% são oriundos de outras regiões (do continente e ilhas, PALOPs e outros países).

Dada esta realidade, importa saber o porquê da escolha da Universidade de Coimbra por parte dos estudantes. As principais razões apontadas para a escolha da UC são, em primeiro lugar a proximidade geográfica (31%), seguida do prestígio da UC (27%); o ambiente académico e o prestígio do corpo docente ficam relativamente distantes enquanto critério prioritário de escolha (ambos com 11%). Os inquiridos afirmam que os amigos ou familiares que estudaram na UC constituíram a principal fonte de informação que possuíam sobre a Universidade aquando da sua entrada.

3. Orientações, atitudes e expectativas dos estudantes

3.1. Razões para a escolha do curso

Quais as principais razões que levaram os estudantes a escolherem o curso que frequentam e qual a sua opinião sobre algumas componentes da avaliação que vigoram nos cursos universitários? Os inquiridos apontam a “vocação” como a principal razão da escolha do curso que frequentam, muito embora também seja importante “o acesso a uma profissão onde se sinta realizado(a) pessoalmente”.

Convém, evidentemente, ter presente que o nosso objectivo não é, de modo nenhum, aceitar como um dado as respostas ao inquérito, mas antes procurar enquadrá-las socialmente, desde logo, concebendo-as enquanto representações sociais dos inquiridos. A “vocação” é um bom exemplo disso mesmo, já que a ideia vulgar de vocação – em geral revestida de conotações com o sagrado e próxima da noção de predestinação –, não passa de uma

construção social que tem de ser questionada. O estudante que afirma sentir-se vocacionado para determinada área do saber está sobretudo a justificar a sua escolha com base numa inclinação supostamente “natural” para o curso x ou y. Mas, como sabemos, esses processos, ainda que possam estar desde muito cedo enraizados na mente de cada um, obedecem a toda uma série de formas de inculcação, que vão das influências da família às da escola e dos grupos de referência, em que o jovem vai modelando a sua matriz cognitiva e estruturando as suas expectativas escolares. É com base nestas convicções e crenças – permanentemente readaptadas em função da experiência acumulada – que os jovens vão construindo as subjectividades em que assentam as futuras opções profissionais. Além disso, o facto de as respostas serem dadas *à posteriori* (depois de terem ingressado num determinado curso superior) tende a acentuar a auto-justificação, visto que se trata de opções tomadas no passado e que em muitos casos são, na prática, irreversíveis. É, portanto, um tipo de resposta que se inscreve na tentativa de afirmação de uma vontade inquestionável e de uma decisão socialmente imputada à “livre escolha” de cada um.

Note-se que no nosso inquérito, os estudantes eram solicitados a indicar três respostas a esta questão, por ordem de importância (1^a, 2^a e 3^a escolhas). Deste modo, trataremos autonomamente as respostas obtidas para cada uma dessas prioridades. É importante referir ainda, que, dada a natural dispersão dos resultados pelo leque de opções de resposta, apenas considerámos aqui as quatro razões mais indicadas em cada uma das referidas três prioridades.

Quanto à primeira escolha (Quadro 1, abaixo), a principal razão apontada pelos inquiridos para a escolha do curso é, para 64,9%, a “vocação”, seguindo-se os resultados das provas específicas, para 12% dos estudantes. A profissão encarada como um modo de realização pessoal foi apenas apontada por 8% dos estudantes como a primeira razão de escolha do curso. Por outro lado, a mesma escolha baseada no objectivo de ter acesso a uma profissão “prestigiada e bem remunerada” foi apontada apenas por 5,7% dos estudantes.

Quanto à segunda escolha, a razão mais referida pelos estudantes para a escolha do curso foi a possibilidade de vir a ter “uma profissão onde se sintam realizados pessoalmente” (41,3%), seguindo-se a possibilidade de ter “uma profissão prestigiada e bem remunerada” (17,5%). É de salientar o facto de 8,6% dos estudantes referirem (como segunda razão) que a escolha do seu curso se pautou pelo desejo de “contribuir para o desenvolvimento da sociedade”.

Por último, em relação à terceira escolha, a razão mais assinalada para a opção pelo curso é a possibilidade de adquirir conhecimentos que permitam uma intervenção na sociedade (32,1% de respostas), seguindo-se o acesso a uma profissão que dê oportunidades de realização pessoal (27%). O contributo para o desenvolvimento da sociedade (20%) e ainda o contributo para o desenvolvimento científico (9,3%), foram outros motivos referidos pelos estudantes inquiridos.

Quadro 1: Principais razões para a escolha do curso, segundo as áreas de formação*

Razões de escolha do curso	Áreas de formação (%)								
	Letras	Direito	Economia e gestão	Ciências sociais	C. Nat./ Matemát.	C. Med./ Farm.	Eng.	Desporto	Total
1ª. escolha									
Vocação	79,5	57,7	68,6	54,5	73,1	61,2	56,6	89,7	64,9
Resultados das provas	5,4	5,8	5,8	21,2	10,9	18,4	11,4	0,9	12,0
Profissão c/ realiz. pessoal	5,8	14,1	6,2	10,9	6,7	7,4	5,7	4,7	8,0
Profissão prest./remunerada	2,7	9,6	10,7	1,9	-	6,0	12,3	0,9	5,7
2ª. escolha									
Profissão c/ realiz. Pessoal	54,5	44,3	35,8	42,5	37,3	37,1	30,3	52,5	41,3
Profissão prest./remunerada	5,6	22,1	31,4	5,1	11,8	20,1	34,4	18,2	17,5
Contributo desenv. sociedade	6,9	10,1	8,7	12,8	4,9	7,9	6,7	4,0	8,6
Resultados das provas	12,1	1,3	4,8	12,0	13,7	5,8	3,6	7,1	7,8
3ª. escolha									
Conheci/ interv. Sociedade	42,1	38,6	35,2	43,8	14,7	22,2	19,3	15,8	32,1
Profissão c/ realiz. Pessoal	23,6	22,8	37,5	17,1	29,4	28,2	36,0	31,6	27,0
Contributo desenv. Sociedade	23,6	26,8	14,2	21,9	17,6	17,1	13,3	30,3	20,0
Contributo Desenv. Científico	2,2	1,6	0,6	6,8	20,6	20,9	15,3	10,5	9,3

Fonte: Inquérito aos Estudantes da Universidade de Coimbra, 1999-2000.

* Na elaboração deste quadro apenas considerámos, para cada uma das três escolhas (ou três prioridades de escolha), as quatro razões mais apontadas pelo conjunto da população inquirida.

Vejamos agora os mesmos resultados distribuídos segundo as diferentes áreas de formação e o sexo dos inquiridos. Quanto à primeira escolha, a “vocação” foi a razão mais apontada por 89,7% dos estudantes de Desporto e 79,5% de Letras. Por seu lado, também a maioria dos estudantes de Ciências Sociais (54,5%), escolheram o curso com base nesse motivo, mas 21,2% afirmam que o escolheram tendo em conta os resultados das provas específicas. Em relação à importância atribuída à profissão verifica-se o seguinte: para 14,1% dos estudantes de Direito a profissão é vista como uma possibilidade de realização pessoal, mas somente o é para 4,7% de Desporto. Por outro lado, o facto de o curso proporcionar o acesso a uma profissão prestigiada e bem remunerada é a principal razão para 12,3% dos estudantes de Engenharia e para 10,7% de Economia e Gestão.

A segunda escolha mais apontada, tal como acima já foi dito, é a profissão como realização pessoal. São os estudantes de Letras (54,5%) e de Desporto (52,5%) os que mais valorizam esta questão, enquanto os estudantes de Engenharia são os que, aparentemente, menos se preocupam com a realização profissional e pessoal, visto que apenas 30,3% deles

aponta esta questão como segunda razão para a escolha do curso. No entanto, foram também os estudantes de Engenharia os que mais assinalaram a possibilidade de ter uma profissão prestigiada e bem remunerada (34,4%), seguindo-se os alunos de Economia e Gestão, com 31,4%. Os que menos importância dão a uma profissão prestigiada e bem remunerada são os alunos da área de Ciências Sociais, mas, em contrapartida, são os que mais importância atribuem à possibilidade de o curso fornecer um contributo para o desenvolvimento da sociedade.

A importância do conhecimento para a intervenção na sociedade só aparece como o critério globalmente mais importante quando se considera a terceira razão para a escolha do curso. Neste caso, são sobretudo os estudantes de Ciências Sociais que o fazem (43,8%), seguindo-se-lhes os seus colegas da área das Letras (42,1%). No extremo oposto encontram-se os estudantes de Desporto (15,8%) e de Ciências Naturais e Matemática (14,7%). A profissão entendida como realização pessoal constituiu a terceira razão de escolha do curso para 37,5% dos estudantes de Economia e Gestão e para 36% dos estudantes de engenharia. Sublinhe-se, por último, que a importância atribuída ao contributo de cada um para o desenvolvimento científico apenas foi mencionada por 9,8% do total de estudantes inquiridos, e isto apenas em terceira escolha. Como se pode ver, são principalmente os estudantes de Ciências Médicas e Farmacêuticas (20,9%) e de Ciências Naturais e Matemática (20,6%), os que maior importância atribuem a este facto para a escolha do curso.

Em suma, poderemos dizer que, em todas as áreas os estudantes apontam como primeira razão de escolha do curso a sua “vocação”. Em segundo lugar, aparece a profissão, encarada ou como uma forma de realização pessoal, ou porque se espera, através do curso, alcançar prestígio e uma boa remuneração. A segunda razão para a escolha do curso, é sem dúvida a profissão e todas as inquietações que levanta, tais como a realização pessoal, o prestígio e a remuneração, sendo que no primeiro caso são sobretudo as áreas das Letras e Desporto e, no segundo, as de Engenharia e Economia/Gestão que mais acentuam esses factores. Por fim, temos a possibilidade de o curso escolhido fornecer um conhecimento que permita uma melhor intervenção na sociedade. Aqui podemos destacar as áreas de Ciências Sociais, Letras e Direito, como as que maior importância dão a este aspecto, sem dúvida por serem áreas que, por razões diferentes, lidam mais de perto com os problemas sociais, designadamente no campo da economia, da educação e das instituições sociais e jurídicas.

Ainda a este respeito, vale a pena uma nota final sobre a distribuição segundo o sexo. Muito embora as raparigas sigam, de um modo geral, as grandes tendências já referidas, quer

dizer, as principais razões que apontam para a escolha dos seus cursos baseiam-se em critérios como o sentirem-se vocacionadas, desejarem aceder a uma profissão onde se sintam realizadas (por ordem decrescente de importância), é curioso notar que elas atribuem, de forma bem clara, maior importância a este último aspecto. De facto, a ambição de alcançar uma profissão que permita a realização pessoal, aparece sempre mais vinculada nas mulheres. Além disso, também o valor atribuído ao conhecimento académico para fundamentar uma intervenção mais frutuosa na sociedade é mais notório entre as raparigas do que entre os rapazes. Estes, por sua vez, tendem a conferir maior significado a factores como o acesso a uma profissão de prestígio e bem remunerada e também ao contributo que esperam vir a ter para o desenvolvimento científico (veja-se os resultados distribuídos por sexo no final deste texto, no Quadro 1-A, em Anexo).

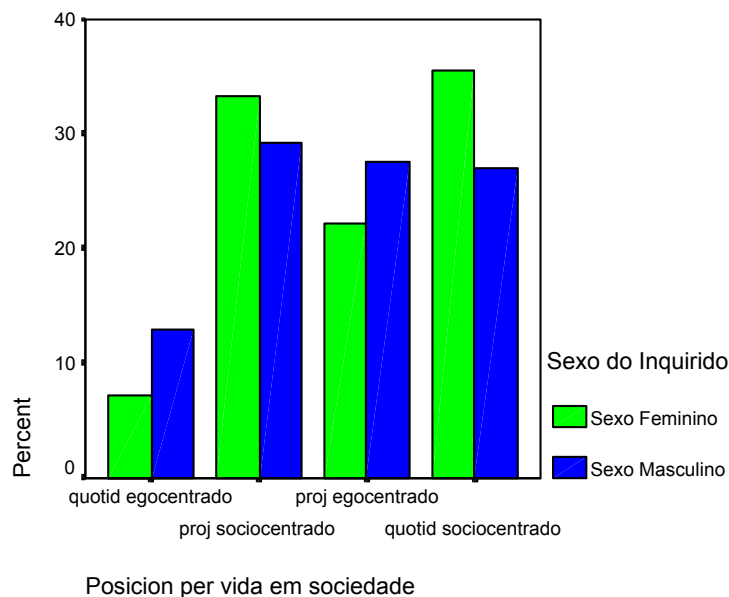
3.2. Orientações e representações perante diferentes dimensões da vida

As escolhas dos estudantes reflectem inevitavelmente as suas orientações perante a vida. Contudo, para clarificar este aspecto elaborámos uma tipologia baseada nas orientações perante a vida e a sociedade, seguindo de perto um estudo publicado há alguns anos atrás em torno das identidades e orientações dos estudantes (Machado *et al.*, 1990). Na construção desta matriz considera-se a existência de dois eixos de critérios⁵ que se cruzam para aferir sobre as opções de vida e modelos de práticas sociais presentes no universo estudantil: no primeiro eixo contrapõe-se uma atitude que dá primazia às vivências quotidianas por oposição a uma orientação centrada no futuro; no segundo contrapõe-se uma atitude que dá primazia ao indivíduo perante as relações sociais por oposição a uma orientação centrada no envolvimento social. Do cruzamento destes dois eixos resulta uma tipologia constituída por quatro modelos de práticas e orientações sociais: *quotidiano egocentrado*; *quotidiano sociocentrado*; *projecto egocentrado*; e *projecto sociocentrado*.

⁵ Estas dimensões foram captadas através do inquérito, solicitando aos estudantes que respondessem a qual das seguintes posturas perante a vida considera que correspondem as suas práticas e preocupações: 1) “Usufruir sem preocupações e com prazer o dia-a-dia, sem que a sua independência individual seja posta em causa e garantindo as condições materiais que o permitam” – a que corresponde um modelo de *quotidiano egocentrado*. 2) “Contribuir para o desenvolvimento e a melhoria do mundo em que vive, através da sua acção nos vários aspectos do quotidiano, fazendo com que os seus pontos de vista e as suas capacidades pessoais tenham um papel na construção colectiva do futuro” – a que corresponde um modelo de *projecto sociocentrado*. 3) “Investir quotidianamente no sentido de vir a alcançar uma situação pessoal de bem-estar, estável e duradoura, fazendo com que a sociedade gratifique a sua determinação e o seu espírito de iniciativa” – a que corresponde um modelo de *projecto egocentrado*. 4) “Viver intensamente o dia-a-dia, tendo o sentido permanente da sua participação, solidariedade e partilha com os outros em todas as esferas da vida quotidiana” – a que corresponde um modelo de *quotidiano sociocentrado*.

Considerando os resultados gerais desta tipologia distribuídos segundo o sexo dos inquiridos, podemos constatar algumas indicações interessantes. Em primeiro lugar, que os modelos sociocentrados têm primazia sobre os modelos egocentrados; em segundo lugar, que o projecto egocentrado é bem mais marcante que o quotidiano egocentrado; em terceiro lugar, e comparando os dois sexos, que as orientações masculinas são, em termos relativos, mais claramente egocentradas, enquanto as orientações femininas são mais abertamente sociocentradas.

Gráfico 3: Posição perante a vida em sociedade



Para prosseguirmos a nossa análise no sentido de retomar alguns dos aspectos atrás mencionados, vejamos os resultados obtidos quanto à posição perante a vida, mas agora considerando as diferentes áreas de formação académica. Neste caso trata-se da resposta a uma questão em que se pedia aos inquiridos para indicarem, em face de um vasto leque de assuntos que lhes foi apresentado, quais as dimensões da vida que para eles assumiam maior importância. As respostas mais assinaladas são as que constam do Quadro 3 (abaixo). Sem dúvida que entre o leque de preocupações dos estudantes da Universidade de Coimbra, a profissão ocupa um lugar de relevo. Mas ela não é o principal centro de preocupações. Genericamente falando, a profissão surge em terceiro lugar, depois da família e das relações afectivas. Ou, dito de outro modo, o campo profissional só aparece como principal preocupação quando os estudantes indicam o terceiro nível das suas prioridades.

Na verdade, verificou-se que somente 12,9% dos estudantes colocam a profissão em primeiro lugar, mas 30,2% colocam-na em segundo lugar e 35,1% em terceiro. Observando os mesmos dados segundo as áreas de formação dos estudantes as conclusões que retiramos são as seguintes. A família é apontada como primeira preocupação para 66,2% dos estudantes de Direito e para 62,2% dos estudantes de Ciências Médicas e Farmacêuticas. Quanto à vida afectiva, destacam-se sobretudo os estudantes das áreas de Ciências Naturais de Matemática, Ciências Sociais, e de Letras, curiosamente os cursos mais feminizados. O campo da vida afectiva, sendo embora o que aparece como segunda prioridade, em termos gerais, está longe de ser valorizado com a mesma ênfase por todas as áreas de estudo.

Quadro 2: Principais dimensões da vida, segundo as áreas de formação

Dimensões da vida	Áreas de formação (%)								
	Letras	Direito	Economia e gestão	Ciências sociais	C. Nat./ Matemát.	C. Med./ Farm.	Eng.	Desporto	Total
1ª. escolha									
Família	58,3	66,2	51,7	50,7	48,7	62,2	48,2	42,2	54,2
Vida afectiva	24,8	15,9	25,0	31,2	31,9	21,4	23,0	19,3	24,9
Profissão	9,8	13,2	16,5	12,1	15,1	11,2	15,0	12,8	12,9
Sexo	0,8	-	3,0	1,0	1,7	1,6	6,6	12,8	2,7
2ª. escolha									
Vida afectiva	34,4	30,9	35,2	34,6	33,6	28,5	27,8	23,1	31,7
Profissão	31,2	36,2	29,7	31,2	30,3	32,1	25,1	22,2	30,2
Família	19,0	12,8	18,2	21,8	24,4	20,9	20,2	13,0	19,5
Lazer	2,4	6,0	4,2	2,9	4,2	6,3	8,1	7,4	4,8
3ª. escolha									
Profissão	35,9	33,1	37,3	36,8	38,1	39,9	30,3	17,0	35,1
Vida afectiva	16,3	23,8	17,4	15,4	18,6	18,1	16,3	13,2	17,1
Lazer	11,2	11,3	11,4	13,2	11,9	14,8	14,9	7,5	12,6
Família	7,2	7,9	12,3	12,0	11,9	6,0	9,0	10,4	9,5

Fonte: Inquérito aos Estudantes da Universidade de Coimbra, 1999-2000.

É visível que em algumas dessas áreas a profissão aparece à frente da vida afectiva, na segunda escolha. É esse o caso dos cursos de Direito e de Ciências Médicas. Obviamente que existem aqui múltiplas condicionantes e até conceitos contraditórios por detrás das representações estudantis. É, aliás, sobretudo isso que aqui está em discussão, como no início referimos. Não podemos inferir que estudantes destas áreas sejam menos sensíveis à vida afectiva, ou que dêem mais importância à família do que à vida afectiva (até porque, como se sabe, a família é uma esfera central do preenchimento afectivo). O que dizemos é simplesmente que os conceitos de “vida afectiva” e de “família” geram representações e significados não só dissemelhantes em si mesmos como diferentemente valorizados. Uma interpretação possível é que a família como instituição social é mais claramente valorizada

pelos estudantes dessas áreas (Direito e Medicina), o que provavelmente se prende com o facto de serem cursos mais abertamente elitistas, e, portanto, nas famílias de origem dos estudantes alguns destes valores convencionais são mais fortes. Muito embora seja necessário relativizar alguns dos resultados obtidos – até porque, por exemplo, no caso da segunda escolha, a profissão e a vida afectiva revelam valores percentuais muito próximos –, mas, em todo o caso, não deixa de ser significativo que seja justamente nas duas áreas com mais fortes tradições em termos de prestígio social e profissional (Direito e Medicina), que a profissão é aparentemente mais valorizada pelos estudantes.

Num breve comentário sobre a distribuição destes resultados segundo o sexo dos inquiridos, podemos salientar três pontos. Primeiro, que quer os rapazes quer as raparigas seguem a tendência geral de atribuir mais importância à família, a seguir à vida afectiva e finalmente à profissão. Segundo, as percentagens obtidas pelas raparigas são mais elevadas em todas as opções de escolha. Terceiro, comparando os valores em termos relativos – porque se trata de números bastante abaixo dos restantes –, os rapazes dão maior importância a dimensões como o sexo e o lazer, aspectos praticamente irrelevantes para o sector feminino da população inquirida (veja-se em Anexo, o Quadro 2-A). Pode ainda acrescentar-se, a propósito das práticas de lazer e rituais académicos dos estudantes de Coimbra, que as raparigas dão maior importância a aspectos como o baile de gala, a bênção das pastas e o uso do traje académico; enquanto os rapazes estão à frente na importância das noites do parque, do cortejo da latada, da garraiada e na aplicação das praxes aos caloiros. O cortejo da Queima da Fitas e a ida no carro são, para ambos os sexos, os aspectos mais importantes das festas estudantis.

3.3. Atitudes quanto aos programas escolares e métodos de avaliação

Por fim, quanto à opinião dos estudantes sobre as questões pedagógicas e aspectos do ensino (ligados ou não ao sistema de avaliação), quatro preocupações genéricas sobressaem: a defesa de uma maior articulação entre as componentes teórica e prática (81,1%); a defesa de um maior peso dos trabalhos práticos enquanto modalidade de avaliação (59%); a defesa de uma maior participação dos estudantes nas aulas (54,1%); e a defesa de maior importância dos estágios nos planos de curso, quer os curriculares (69,2%), quer os extra-curriculares (57,6%). Ainda numa leitura genérica, os resultados apresentados (ver Quadro 3) mostram que os exames escritos constituem um tipo de avaliação que, a avaliar pelas baixas percentagens assinaladas no quadro (com apenas 15,5% de respostas de sentido contrário),

não merece ter mais importância da que já possui – e convém referir a este propósito que este é um dos casos em que a opção “importância igual” obteve valores muito significativos – e que também o aprofundamento teórico-científico só do ponto de vista de 24,7% dos estudantes deve ser reforçado.

No que se refere à distribuição pelas diferentes áreas de formação, apesar das tendências não serem muito díspares, podemos realçar algumas linhas gerais. Sobre a questão da articulação teoria-prática, devem sublinhar-se os números mais elevados entre os alunos das Ciências Médicas e Farmacêuticas (91,8%), de Direito (86,6%) e da área de Ciências Sociais (85,2%), se bem que, como acima referimos, em todas as áreas a tendência seja a mesma.

Quadro 3: Aspectos a que deve ser atribuída maior importância segundo as áreas de formação

Áreas de formação	Atribuição de maior importância (%)				
	Exame escrito	Trabalhos práticos	Participação nas aulas	Aprofundamento teórico/ científico	Articulação teoria-prática
Letras	13,8	67,3	63,8	23,3	74,2
Direito	14,7	64,5	63,5	12,4	86,6
Economia e gestão	10,4	66,9	63,3	15,0	75,1
Ciências sociais	12,9	54,6	50,9	32,7	85,2
Ciências Naturais/ Matemática	13,2	65,0	46,7	24,4	80,7
Ciências Médicas/ Farmácia	19,6	54,7	51,7	30,5	91,8
Engenharias	19,7	56,5	45,8	18,7	77,9
Desporto	24,1	42,9	43,4	32,1	63,4
TOTAL	15,5	59,0	54,1	24,7	81,1

Fonte: Inquérito aos Estudantes da Universidade de Coimbra, 1999-2000.

Pensar que estas respostas apontam para a necessidade de incutir mais “teoria” para intervir na – ou compreender a – “prática” seria, obviamente, uma leitura enviesada (além do mais porque o *item* “aprofundamento teórico-científico” aparece como pouco relevante). A nosso ver, tal tendência é ilustrativa do pendor “praticista” e “profissionalizante”, já anteriormente assinalado, e que parece presidir às expectativas dos estudantes do ensino superior, na sua larga maioria. Não negamos, é claro, que a articulação entre estas duas dimensões mereça de facto ser aprofundada nas nossas universidades, pois o clássico saber escolástico, desligado da vida social e das necessidades de qualquer sociedade moderna – nos planos económico, social, tecnológico, político, profissional, etc. –, é cada vez menos ajustado ao mundo actual. Porém, quando sabemos que mesmo em cursos superiores onde as aulas de laboratório e a aprendizagem técnica são uma componente forte, a atracção pela “prática” e a consequente desconfiança acerca da “teoria” são atitudes que sobressaem no seio dos estudantes, somos levados a pensar que esta orientação obedece a fundamentos sociológicos mais profundos.

O certo é que a grande maioria dos estudantes da UC entende que os seus cursos têm pouca ligação com a componente prática, o que pode corresponder a um sentimento de impreparação para a vida activa. Reflexo disso são, igualmente, os resultados sobre a maior importância atribuída a “trabalhos práticos” para efeitos de avaliação, bem como à questão dos estágios. Quanto a estes, os estudantes de todas as áreas demonstram particular inclinação para que eles fossem mais contemplados nos planos de curso, em especial os estágios curriculares (com valores que rondam os 70% na maioria das áreas, com 69,3% de média), mas também os extra-curriculares (onde essa necessidade, apesar de menor, se situa na casa dos 60% na maioria das áreas, com 58,1% de média). Ora, uma vez mais, todas estas indicações parecem ser tocadas pela ideia, difusa entre os estudantes, de que um curso será bom não só se fornecer uma boa formação técnica e profissional, mas sobretudo se a respectiva instituição contribuir mais eficazmente para que ao longo do percurso académico sejam abertas portas de acesso ao mercado de emprego.

4. Conclusão

Fruto da imbricação entre o sistema universitário e a sociedade, as orientações dos estudantes pautam-se hoje por atitudes mais abertamente de cariz “instrumental”, em que a utilidade que se pode retirar do diploma, se conjuga perversamente com o aumento do desinteresse pelos conteúdos programáticos e científicos e o valor que deveriam possuir em si mesmos. Concerteza que em muitas licenciaturas existe uma desadequação de programas e métodos de ensino para com a realidade presente e as condições em que hoje se processa a aprendizagem. Se na sociedade mais geral se assiste a uma escassa apetência pela leitura, pelo debate e troca de ideias – além da crescente apatia em termos de participação associativa e política, sem dúvida, tendências da sociedade de consumo em que vivemos –, na própria Universidade essa tendência faz-se sentir cada vez mais, traduzindo-se na inclinação crescente pela memorização “sebenteira”, pelo estudo apressado, pelo recurso a apontamentos emprestados na véspera do exame, etc., e muitas vezes no desinteresse total e na interrupção dos cursos.

Mesmo que os títulos académicos mantenham na sociedade portuguesa, como mantêm, uma importância simbólica marcante, o resultado profissional já não é o mesmo. Há um espectro no ar gerador de inseguranças e obsessões e até mesmo de muitas distorções do que são os instrumentos e recursos que a Universidade deve disponibilizar aos seus licenciados. Estes problemas agravaram-se com a abertura do ensino superior às jovens gerações de

estudantes, sobretudo dada a presença crescente de filhos da classe trabalhadora. Escassamente familiarizados com a leitura, com o capital cultural e com a reflexão teórica, e, por outro lado, pressionados pela família a não defraudarem as suas expectativas quanto ao resultado dos investimentos realizados, tantas vezes com grande sacrifício, a propensão “profissionalizante” torna-se muito mais evidente no plano das orientações subjectivas dos estudantes.

Os dados que acabámos de apresentar vão exactamente ao encontro do que inicialmente referimos, isto é, espelham uma pressão crescente das forças de mercado sobre o sistema universitário. E esta exprime-se também por via dos estudantes e das suas representações acerca do ensino e das suas expectativas quanto ao emprego. Além da flexibilização e liberalização geral do mercado de emprego, o facto de, ao contrário do que acontecia há algumas décadas atrás, hoje, concluir um curso superior – e eventualmente ser-se tratado por “Sr/a. Dr/a.” – já não significa ter um emprego compatível garantido. A centragem no acesso ao mercado de trabalho, ao induzir efeitos e expectativas particularmente fortes no universo das preocupações estudantis, tem consequências que corroem o processo de aprendizagem. O menosprezo por tudo o que, aos olhos dos estudantes, parece mais “teórico” ou menos susceptível de uma aplicação ou uso instrumental no plano profissional, diminui as capacidades de assimilação da vertente conceptual e teórica capaz de promover – na prática profissional e na iniciativa empreendedora – a criatividade e a inovação necessárias ao desenvolvimento económico e social do país.

Paralelamente, as modalidades pedagógicas, as capacidades didácticas de muitos docentes e a secundarização dessas componentes como critério de promoção na carreira académica, são factores que contribuem para um desfazamento entre o funcionamento do sistema universitário, por um lado, e a população estudantil e a sociedade, por outro. Como referimos na primeira parte, este é um problema social e um problema das instituições académicas e, nessa medida, deve partir, em primeira instância, delas e do próprio Estado, a procura de soluções. As concepções que referimos no início, acerca do chamado *conhecimento de modo 2*, ao invocarem o novo papel das instituições académicas no seu envolvimento com os actores sociais, visam exactamente fornecer pistas que ajudem a repensar a missão das universidades em face dos novos problemas que hoje enfrentamos. E estes reflectem-se quer na sociedade em geral, na vida económica e da esfera da cidadania, quer no interior da Universidade, nos seus modos de produzir e divulgar o conhecimento científico nelas produzido.

Referências Bibliográficas

- Adam, Barbara, Ulrich Beck e Joost Van Loon (orgs.), (2000), *The Risk Society and Beyond: Critical Issues for Social Theory*. London: Sage
- Almeida, João Ferreira de *et al.* (2000), *Diversidade na universidade: um inquérito aos estudantes de licenciatura*. CIES - ISCTE/ Observatório Permanente da Juventude Portuguesa – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Relatório de Investigação (policopiado).
- Barreto, António (orgs.), 1996, *A situação social em Portugal, 1960 – 1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Beck, Ulrich (2000), *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, Ulrich, (1992) [1986], *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Carapinheiro, Graça e Maria de Lurdes Rodrigues (1998), “Profissões: protagonismos e estratégias”, in Viegas, José Manuel Leite e António Firmino da Costa, *Portugal, que modernidade?* Oeiras: Celta Editora.
- Castells, Manuel (2000), *A era da informação: economia, sociedade e cultura – Vol I. A A sociedade em rede*. S. Paulo: Terra e Paz.
- Estanque, Elísio (1997), “As classes sociais na sociedade portuguesa – um estudo apoiado no modelo de Erik Olin Wright”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 49 (pp. 93-126).
- Estanque, Elísio (2001), “O efeito classe média – desigualdades e oportunidades no limiar do século XXI”, in Cabral, M. Villaverde, Jorge Vala e André Freire (orgs.), *Orientações perante as desigualdades sociais*. Lisboa ICS/ ISSP (no prelo).
- Estanque, Elísio e José Manuel Mendes (1998), *Classes e desigualdades sociais em Portugal – um estudo comparativo*. Porto: Afrontamento.
- Gibbons, Michael *et al.*, (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Newbury Park: Sage.
- Nowotny, Helga, Peter Scott e Michael Gibbons (2001), *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa e João Ferreira de Almeida (1990), “Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28 (pp. 189-209).
- Ruyssseveldt, Joris e Visser, Jelle (1996), *Industrial Relations in Europe*. London: Sage.
- Wright, Erik Olin (1985), *Classes*. Londres: Verso.

ANEXO

Quadro 1-A : Principais razões para a escolha do curso, segundo o sexo

<i>Razões da escolha</i>	<i>Sexo dos inquiridos</i>		
	Feminino	Masculino	Total
1ª. escolha			
Vocação	64,2	66,0	64,8
Resultados das provas	13,3	9,6	12,0
Profissão c/ realiz. Pessoal	9,4	5,4	8,0
Profissão prest./remunerada	4,3	8,2	5,7
2ª. escolha			
Profissão c/ realiz. Pessoal	44,6	35,0	41,3
Profissão prest./remunerada	13,7	25,0	17,5
Contributo desenv. Sociedade	9,0	7,8	8,6
Resultados das provas	8,6	6,4	7,9
3ª. escolha			
Conhec./interv. Sociedade	36,3	23,8	32,1
Profissão c/ realiz. Pessoal	25,0	30,8	27,0
Contributo desenv. Sociedade	21,3	17,2	19,9
Contributo desenv. científico	7,3	13,2	9,3

Quadro 2-A: Principais dimensões da vida, segundo o sexo

<i>Prioridades/ dimensões da vida</i>	<i>Sexo dos inquiridos</i>		
	Feminino	Masculino	Total
1ª. escolha			
Família	58,5	45,9	54,2
Vida afectiva	25,0	24,6	24,8
Profissão	12,0	14,6	12,9
Sexo	0,4	7,0	2,7
2ª. escolha			
Vida afectiva	34,9	25,8	31,8
Profissão	33,5	24,0	30,2
Família	18,9	20,7	19,5
Lazer	3,7	6,9	4,8
3ª. escolha			
Profissão	39,2	27,4	35,1
Vida afectiva	19,8	12,2	17,2
Lazer	12,5	12,7	12,6
Família	10,1	8,4	9,5